

Individuelle Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

*Martin Fresow, Paulina Rettich,
Burkhard Gniewosz und Heinz Reinders*

1 Das Projekt KuBiS

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfügen im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund über niedrigere mittlere Fachkompetenzen in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften. Diese Benachteiligungen werden regelmäßig durch zahlreiche Untersuchungen sowie internationale Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU belegt (z.B. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010; *Bos* u.a. 2007a; *Klieme* u.a. 2010). Erklärt werden diese Differenzen häufig durch die durchschnittlich geringeren bildungssprachlichen Kompetenzen sowie ungünstigeren familialen Bedingungen im Bereich ökonomischen und kulturellen Kapitals (vgl. *Gogolin* 1994; *Gogolin/Neumann/Roth* 2003; *Stanat/Christensen* 2006; *Stanat/Edele* 2011; *Watermann/Baumert* 2006). Bislang weniger untersucht ist hingegen, welche individuellen Faktoren die bei Migrantinnen und Migranten auftretende Varianz in o.g. Fachkompetenzen über die Proxy-Variable „Migration“ und auch über die Ausdifferenzierung nach sozio-ökonomischem Status hinaus erklären.

Das Projekt KuBiS (Kompetenzunterschiede und Bildungsgangwechsel bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) setzt an dieser Stelle an. Das Projekt untersucht individuelle Bedingungen, die bei Migrantenschülern Kompetenzunterschiede und Bildungsgangwechsel erklären können. Anhand einer Sekundäranalyse der PISA-E 2003 Daten sowie einer eigenen Längsschnittstudie an bayerischen Mittelschulen wird die Annahme überprüft, dass die Varianz innerhalb der Gruppe der Migrantenjünglichen durch deren Bildungsaspirationen, akademisches Selbstkonzept und Lernmotivation erklärt werden kann. Dabei wird diesen drei Variablen eine vermittelnde Funk-



Martin Fresow



Paulina Rettich



Burkhard Gniewosz



Heinz Reinders

tion zwischen den kontextuellen Merkmalen Migrationsstatus und Kapitalausstattung einerseits und den abhängigen Variablen Bildungsgang und Kompetenzniveau andererseits zugeschrieben. Gefördert wird das Projekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Förderprogramms von Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments. Das Ziel dieses Programms ist die Förderung von Forschung, die internationalen und nationalen Large-Scale-Assessments im Schulbereich vorausgehen, diese begleiten oder ihnen folgen.

2 Stand der Forschung

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig in niedriger qualifizierenden Bildungsgängen des deutschen Schulsystems vertreten (vgl. *Baumert/Schümer* 2002; *Bos* u.a. 2007a; *Ditton/Krüsen/Schauenberg* 2005; *Schofield* u.a. 2006). Erklärende Variable für den überproportional häufigen Besuch der Hauptschule ist die soziale Schicht, der die Migrantenschülerinnen und -schüler angehören (vgl. *Bos* u.a. 2007a; *Ditton* u.a. 2005; *Klieme* u.a. 2010; *Steinbach/Nauck* 2004). Trotz gleicher kognitiver Fähigkeiten und Leseleistung haben Kinder aus der oberen Dienstklasse eine mehr als zweieinhalb Mal so hohe Chance eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten als die Referenzgruppe der Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten (vgl. *Bos* u.a. 2007a, 2007b). Darüber hinaus erzielen Jugendliche mit Migrationshintergrund bei Kompetenzmessungen im Durchschnitt geringere Leistungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (vgl. *Klieme* u.a. 2010; *Walter/Taskinen* 2007). Jedoch nähern sich diese Kompetenzunterschiede nach Kontrolle von sozio-ökonomischem Status, Bildungsniveau der Eltern sowie familialem Sprachgebrauch an (vgl. *Walter/Taskinen* 2007). Des Weiteren sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationshintergrund häufiger von einem Schulartwechsel betroffen (vgl. *Diefenbach* 2002; *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006; *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* 2009).

Häufig werden diese Disparitäten lediglich über Kontextfaktoren erklärt und individuelle Voraussetzungen als erklärende Merkmale vernachlässigt. Im Rahmen des Projekts werden als solche individuellen Merkmale die Bildungsaspirationen, die Lernmotivation sowie das akademische Selbstkonzept als lern- und lernerfolgsrelevante Personenmerkmale in den Blick genommen. Diese Merkmale – so die Annahme – erlauben eine differenzierte Erklärung von Bildungskarrieren sowie -verläufen bei Migrant*innen. Ein Blick auf bisherige Forschung legt nahe, dass die Betrachtung individueller Merkmale als varianzaufklärende Quelle aussichtsreich ist.

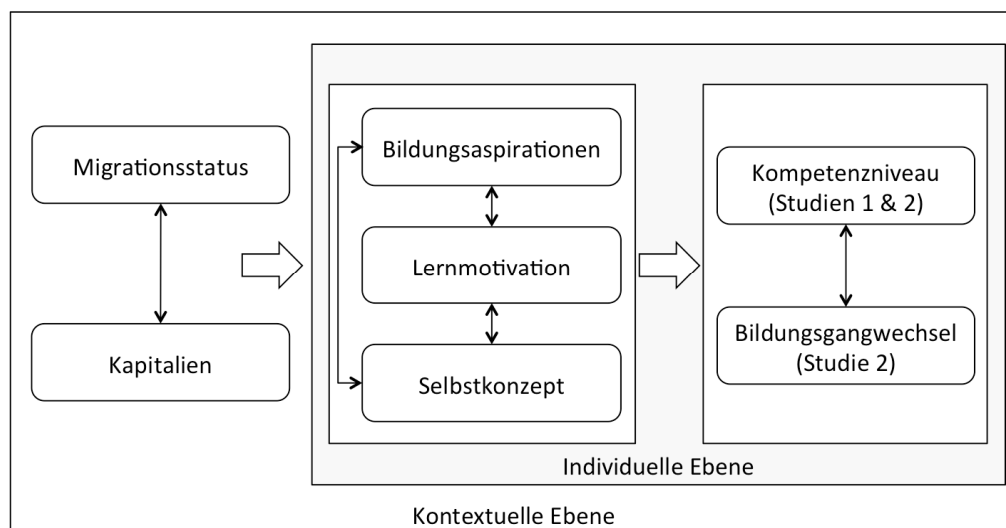
So gibt es in verschiedenen Untersuchungen Evidenz dafür, dass Migrant*innen nach Kontrolle von sozialem Hintergrund sowie Kompetenzen höher qualifizierende Bildungsgänge als Jugendliche ohne Migrationshintergrund anstreben (vgl. *Becker* 2010; *OECD* 2006; *Stanat/Christensen* 2006; *Stanat/Segeritz/Christensen* 2010). Auch innerhalb der Migrantengruppe lassen sich Variationen in den *Bildungsaspirationen* ausmachen, die sich zumeist auf den sozioökonomischen Status zurückführen lassen: Jugendliche, die in einer Familie mit niedrigerem sozioökonomischen Status aufwachsen, tendieren eher dazu geringere und zudem weniger stabile Aspirationen aufzuweisen (vgl. *Kao/Tienda* 1998). Auch bezüglich der *Lernmotivation* weisen Schülerinnen und Schüler

mit Migrationshintergrund höhere mittlere Ausprägungen auf als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Helmke u.a. 2002; OECD 2006). Dies zeigt sich im besonderen Maße bei den Kindern der ehemaligen „Gastarbeiter-Generation“ sowie bei der Gruppe der sogenannten „Spätaussiedler“ (vgl. Stanat/Christensen 2006; Stanat/Segeritz/Christensen 2010). Zudem zeigen sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund vergleichsweise höhere Ausprägungen im *akademischen Selbstkonzept* als für jene ohne Migrationshintergrund. Beispielsweise haben Migrant*innen bei vergleichbaren Mathematiknoten höhere Ausprägungen im mathematischen Selbstkonzept als die Referenzgruppe (vgl. Shajek/Lüdtke/Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006).

3 Theoretischer Rahmen

Als theoretischer Rahmen liegt dem Projekt das „Erwartungs- x Wert-Modell“ zu Grunde (vgl. Eccles 2005; Eccles/Wigfield 2002). In diesem werden die im Projekt fokussierten individuellen Faktoren Bildungsaspirationen, akademisches Selbstkonzept und Lernmotivation als Mediatoren zwischen den Kontextmerkmalen einerseits und den abhängigen Variablen Bildungsgangwechsel und Kompetenzerwerb bei Migrantinnen und Migranten andererseits gefasst. Angenommen wird, dass die durch kontextuelle Ausprägungen erklärten Unterschiede im Kompetenzniveau und dem besuchten Bildungsgang über die oben genannten lernerfolgsrelevanten Variablen vermittelt erklärt werden können (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Untersuchungsleitendes Modell nach Eccles/Wigfield (2002)



Auf der *kontextuellen Ebene* führt das Modell die Kapitalausstattung der Familien (vgl. Bourdieu 1992) sowie den Migrationsstatus an. Variationen in der Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital können Leistungsunterschiede im deutschen Schulsystem zwischen Migranten und Nicht-Migranten, aber auch innerhalb der Migran-

tenpopulation teilweise erklären (vgl. *Stanat/Edele* 2011; *Walter* 2009; *Walter/Taskinen* 2007). Systematische Unterschiede in der Ausstattung mit diesen Kapitalien zeigen sich hinsichtlich des Migrationsstatus, der sich seinerseits zerlegen lässt in die Aufenthaltsdauer/Dauer der Bildungskarriere im deutschen Schulsystem sowie die Herkunftsregion. Dabei zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital zwischen Migranten aus verschiedenen Herkunftsländern und unterschiedlichen Generationen (vgl. *Silbereisen* u.a. 2012; *Stoessel/Titzmann/Silbereisen* im Druck).

Als zentrale Prädiktoren fokussiert das Modell auf der *individuellen Ebene* Lernmotivation, das akademische Selbstkonzept und Bildungsaspirationen. Gemäß dem „Erwartungs- x Wert-Modell“ werden die Einflüsse der oben beschriebenen kontextuellen Faktoren auf den Bildungsgangwechsel und den Kompetenzerwerb auch innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten vollständig über individuelle Variablen vermittelt.

Lernmotivation

Viele Facetten des Lern- oder Schulmotivationsbegriffes finden sich in der Wertkomponente des „Erwartungs- x Wert-Modells“ nach *Eccles/Wigfield* (2002) wieder, die sich in eine intrinsische, eine Nützlichkeits- und Wichtigkeitskomponente sowie die wahrgenommenen Kosten aufgliedern lassen (*Reinberg* 2004). Werte werden als „[...] guiding principles in people's lives“ (*Schwartz* 1996, S. 2) verstanden. Sie beeinflussen direkt Handlungsentscheidungen und stehen im Falle hoher Leistungswerte im Zusammenhang zur Volition und Persistenz beim schulischen Lernen (vgl. *Hofer/Reinders/Fries* 2010; *Hofer* u.a. 2007).

Akademisches Selbstkonzept

Die zweite Hauptkomponente des „Erwartungs- x Wert-Modells“ ist die subjektive Erwartung, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem positiv bewerteten Ergebnis führt. Eine zentrale Rolle nehmen in diesem Kontext Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein (vgl. *Bandura* 2001; *Schunk/Pajares* 2005). Eng mit den Erfolgserwartungen verknüpft ist das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern (vgl. *Harter* 2006; *Marsh* 2006). Beide fähigkeitsbezogenen Selbstkonstruktionen fungieren als Mediatoren zwischen Kontexteinflüssen, deren Interpretationen und den Aufgabenwerten bzw. Erfolgserwartungen (vgl. *Denissen/Zarrett/Eccles* 2007; *Marsh* u.a. 2005; *Skaalvik* 1999).

Bildungsaspirationen

Im „Erwartungs- x Wert-Modell“ werden Bildungsaspirationen eng an die wahrgenommene Erfolgserwartung und den beigemessenen Wert eines Bildungsabschlusses geknüpft (z.B. *Wigfield/Cambria* 2010). Somit dienen die Bildungsaspirationen als wichtige Verbindung zu den schul- und bildungsbezogenen Entscheidungen, die sich wiederum auf die Schulleistung und den Erwerb von Bildungszertifikaten auswirken. Die höheren Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden

auch über Variationen im Sozialkapital erklärt (vgl. *Becker* 2010). Hieraus wird abgeleitet, dass Bildungsaspirationen ebenfalls die Einflüsse der kulturellen Ebene mediiieren.

4 Untersuchungsdesign

Das Projekt KuBiS gliedert sich in zwei Teilstudien. In *Studie 1* werden die Daten der nationalen Erweiterung der PISA-Studie 2003 einer Sekundäranalyse zur querschnittlichen Prüfung der postulierten Annahmen unterzogen. Die Daten der PISA-E 2003 Studie eignen sich in besonderem Maße aufgrund der Stichprobenqualität, der elaborierten Kompetenzmessungen und insbesondere der in der nationalen Erweiterung erhobenen Merkmale zu Selbstkonzept und Motivation, die mit dem theoretischen Modell korrespondieren, um auf breiter empirischer Basis Hinweise für die Triftigkeit des untersuchungsleitenden Modells zu erhalten. Aufgrund des Mathematik-Schwerpunkts in PISA 2003 ergibt sich daraus der Fokus auf mathematische Kompetenzen als abhängige Variable.

Studie 2 umfasst eine längsschnittlich angelegte Studie mit zwei Messzeitpunkten an bayerischen Haupt- bzw. Mittelschulen mit M-Zweig (Mittlere Reife-Zweig). Das Ziel dieser Teilstudie ist es, gerichtete Zusammenhänge zu untersuchen sowie faktische Bildungsgangwechsel zu berücksichtigen. Die Erhebungen werden zu Beginn des ersten Schulhalbjahres in Klasse 6 und zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres in Klasse 7 durchgeführt. Tabelle 1 gibt einen Überblick der geplanten Stichprobe und Messzeitpunkte.

Tab. 1: Übersicht der geplanten Stichprobe und Messzeitpunkte in Studie 2

Studie 2 – Längsschnittstudie	
Stichprobe	N = 1.200 30 Schulen bzw. 70 Klassen
MZP I	Herbst 2012 Erstes Schulhalbjahr Klasse 6
MZP II	Frühjahr 2014 Zweites Schulhalbjahr Klasse 7

In der Längsschnittstudie werden mit Ausnahme der Erfassung der mathematischen Kompetenzen die gleichen Instrumente eingesetzt, die in Studie 1 auch einer Sekundäranalyse unterzogen werden. Dies ermöglicht den Vergleich der gezogenen Stichprobe und die Identifikation potenzieller systematischer Selektionseffekte. Zur Erfassung der mathematischen Kompetenzen wird der Deutsche Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+) eingesetzt (vgl. *Götz/Lingel/Schneider* im Druck a; im Druck b). Bei diesem, an der Universität Würzburg neu entwickelten Kompetenztest handelt es sich um einen curriculare validen Test. Vergleichbar zu den in PISA 2003 verwendeten Testverfahren erfasst der DEMAT 6+ in drei Subtests die Kompetenzbereiche Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen (vgl. *Götz/Lingel/Schneider* im Druck a, im Druck b).

5 Zusammenfassung

Ziel des Projekts KuBiS ist es, die bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auftretende schulische Leistungsvarianz über die Proxy-Variable „Migration“ und auch über die Ausdifferenzierung nach sozio-ökonomischem Status hinaus durch weitere Variablen zu erklären. Dazu werden lern- und lernerfolgsrelevante Variablen herangezogen, die allgemein in der Lehr-Lernforschung zur Erklärung von Kompetenzerwerb und Lernen theoretisch angenommen und empirisch bestätigt wurden (vgl. *Eccles/Wigfield* 2002). Mit diesem Ziel wird ferner die Erwartung verbunden, ein differenziertes Verständnis der Bildungsverläufe von Migrantenjugendlichen zu erhalten. Je nach empirischen Resultaten des Projekts lassen sich aus den Erkenntnissen auch pädagogische Schlussfolgerungen für die Praxis ableiten, die über eine Identifikation von Migranten als Risikogruppe hinausgehen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2010): Bildung in Deutschland 2010: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld.
- Bandura, A.* (2001): Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Baumert, J./Schümer, G.* (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: *Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 159-202.
- Becker, B.* (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse (Vol. 137). – Mannheim (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung).
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R.* (2007a): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R.* (2007b): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bmfd.de/pubRD/IGLZ_zusammenfassung.pdf, Stand: 02.04.2012.
- Bourdieu, P.* (1992): Ökonomisches Kapital – Soziales Kapital – Kulturelles Kapital. In: *Bourdieu, P.* (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. – Hamburg, S. 49-79.
- Denissen, J. J. A./Zarrett, N. R./Eccles, J. S.* (2007): I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am. Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78, 2, pp. 430-447.
- Diefenbach, H.* (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: *Diefenbach, H./Renner, G./Schulte, B.* (Hrsg.): Migration und die europäische Integration: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. – München, S. 9-70.
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenberg, M.* (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 285-304.
- Eccles, J. S.* (2005): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: *Elliot, A. J./Dweck, C. S.* (Eds.): Handbook of competence and motivation. – New York, pp. 105-121.
- Eccles, J. S./Wigfield, A.* (2002): Motivational Beliefs, Values, And Goals. *Annual Review Psychology*, 53, pp. 109-132.
- Gogolin, I.* (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster.

- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Bericht 2003. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. – Hamburg.
- Götz, L./Lingel, K./Schneider, W. (im Druck a): DEMAT 6+. Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen. – Göttingen.
- Götz, L./Lingel, K./Schneider, W. (im Druck b): Diagnostik mathematischer Kompetenzen in der Sekundarstufe I am Beispiel der Deutschen Mathematiktests für die fünften und sechsten Klassen (DEMAT 5+; DEMAT 6+). In: Hasselhorn, M./Heinze, A./Schneider, W./Trautwein, U. (Hrsg.): Diagnostik mathematischer Kompetenzen. Tests und Trends, N.F. 11. – Göttingen.
- Harter, S. (2006): The self. In: Damon, W./Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of child psychology. – New York.
- Helmke, A./Hosenfeld, I./Schrader, F.-W./Wagner, W. (2002): Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In: Helmke, A./Jäger, R. S. (Hrsg.): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. – Landau, S. 71-153.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S. (2010): Wie sich Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42, 1, S. 26-38.
- Hofer, M./Schmid, S./Fries, S./Dietz, F./Clausen, M./Reinders, H. (2007): Individual values, motivational conflicts, and learning for school. Learning and Instruction, 17, 1, pp. 17-28.
- Kao, G./Tienda, M. (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. American Journal of Chicago, 106, 3, pp. 349-384.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Marsh, H. W. (2006): Self-concept theory, measurement and research into practice the role of self-concept in educational psychology. – London.
- Marsh, H. W./Köller, O./Trautwein, U./Lüdtke, O./Baumert, J. (2005): Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores. Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. Child Development, 76, 2, pp. 397-416.
- OECD (2006): Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. – Paris.
- Pekrun, R./vom Hofe, R./Blum, W./Götz, T./Wartha, S./Frenzel, A./Jullien, S. (2006): Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA). Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In: Prenzel, M./Allolio-Näcker, J. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG- Schwerpunktprogramms. – Münster, S. 21-53.
- Reinberg, F. (2004): Motivation. – Stuttgart.
- Schofield, J. W./Alexander, K./Bangs, R./Schauenburg, B. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. – Berlin.
- Schunk, D. H./Pajares, F. (2005): Competence Perceptions and Academic Functioning. In: Elliot, A. J./Dweck, C. S. (Eds.): Handbook of competence and motivation. – New York, pp. 85-104.
- Schwartz, S. H. (1996): Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In: Seligman, C./Olson, J. M./Zanna, M. P. (Eds.): The psychology of values. – Mahwah, NJ, pp. 1-24.
- Shajek, A./Lüdtke, O./Stanat, P. (2006): Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Unterrichtswissenschaft, 43, S. 125-145.
- Silbereisen, R. K./Titzmann, P. F./Michel, A./Sagi-Schwartz, A./Lavee, Y. (2012): The Role of Developmental Transitions in Psychosocial Competence: A Comparison of Native and Immigrant Young People in Germany. In: Masten, A. S./Liebkind, K./Hernandez, D. J. (Eds.): Capitalizing on Migration. The Potential of Immigrant Youth. – New York, pp. 324-358.
- Skaalvik, E. M. (1999): Relations Among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts. A Longitudinal Study. Journal of Experimental Education, 67, pp. 135-149.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2009): Bildungsbericht Bayern 2009. – München.

- Stanat, P./Christensen, G.* (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. – Berlin.
- Stanat, P./Edele, A.* (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 181-192.
- Stanat, P./Segeritz, M./Christensen, G.* (2010): Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Bos, W./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. – Münster, S. 31-57.
- Steinbach, A./Nauck, B.* (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 1, S. 20-32.
- Stoessel, K./Titzmann, P. F./Silbereisen, R. K.* (im Druck): Children's Psychosocial Development during the Transitions to Kindergarten and School: A Comparison between Natives and Immigrants in Germany. International Journal of Developmental Science.
- vom Hofe, R./Kleine, M./Pekrun, R./Blum, W.* (2005): Zur Entwicklung mathematischer Grundbildung in der Sekundarstufe I – theoretische, empirische und diagnostische Aspekte. In: *Hasselhorn, M.* (Hrsg.): Jahrbuch für pädagogisch-psychologische Diagnostik. Tests und Trends. – Göttingen, S. 263-292.
- vom Hofe, R./Pekrun, R./Kleine, M./Götz, T.* (2002): Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Konstruktion des Regensburger Mathematikleistungstests für 5.-10. Klassen. In: *Prenzel, M./Doll, J.* (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. – Weinheim, S. 83-100.
- Walter, O.* (2009): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: *Prenzel, M./Baumert, J.* (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. – Wiesbaden, S. 149-168.
- Walter, O./Taskinen, P.* (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: *Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R.* (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster, S. 337-366.
- Watermann, R./Baumert, J.* (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Befunde national und international vergleichender Analysen. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. – Opladen, S. 61-94.
- Wigfield, A./Cambria, J.* (2010): Students' achievement values, goal orientations, and interest. Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review, 30, 1, pp. 1-35.